

На правах рукописи

НЕЧАЕВ Владислав Анатольевич

**РАЗВИТИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У СТУДЕНТОВ
ВУЗА**

(на примере изучения педагогических дисциплин)

13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук



Екатеринбург 2001

Работа выполнена на кафедре педагогики в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете.

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Чапаев Николай Кузьмич

Официальные оппоненты:

заслуженный деятель науки РФ

доктор педагогических наук, профессор

Белкин Август Соломонович

кандидат педагогических наук, доцент

Саламатова Тамара Александровна

Ведущая организация:

Уральский государственный университет им. А.М. Горького

Защита состоится 22 февраля 2001 г. в 10-00 часов в конференц-зале на заседании диссертационного совета Д 064.38.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Вступление России в новое тысячелетие отмечено процессами глобализации, гуманизации, фундаментализации в сфере образования, направленными на становление человека как культурно-исторического субъекта, способного к продуктивной переработке и претворению потенциала культуры в конкретные жизненные приобретения (А.Г. Асмолов, Л.С.Выготский). Это связано с новой ролью образования в современном мире, сверхзадачей которого становится опережающее активное конструирование новых социальных отношений (Б.С. Гершунский).

Ведущим направлением реализации данной функции в настоящее время является переход от информационной к ценностной педагогике, актуализирующей идеи достоинства воспитанника, человекоформирующего смысла образования, действительной жизнеспособности выпускника в условиях изменчивого социального бытия (В.П. Зинченко). В системе представлений об образовании как "институте будущего" в настоящем, о посреднической функции педагогики, интегрирующей социально-исторический слой внеличностных общественных отношений и сферу непосредственных влияний на личность в микросреде, актуальной становится задача вовлечения обучающихся в процесс культурного наследования традиционных ценностей и формирования ценностных отношений, определяющих доминанту обновленного образа жизни воспитанников.

Проблемное поле анализа ценностных отношений содержит в себе ряд педагогически значимых направлений исследования: теорий личности, рассматривающих ценностный слой как основание ее единства (В.В. Зеньковский, С.Л. Рубинштейн, В.А.Сухомлинский), педагогической аксиологии (Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин), педагогического прагматизма, изучающего условия непрерывности общественного культурного воспроизводства человеческого потенциала социума (В.Д.Семенов), социологии образования и самообразования (Г.Е. Зборовский, Е.Н. Шуклина), витагенного образования (А.С. Белкин), культурологического подхода к воспитанию и организации воспитательной среды (Н.Е. Щуркова), понимающей педагогики (Л.А. Беляева), педагогики диалога культур (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), педагогики рефлексии (И.Н. Семенов). Широким признанием пользуется дефиниция воспитания как становления ценностей личности, что нашло отражение в соответствующей статье педагогической энциклопедии (гл. ред. В.В. Давыдов). Имеются исследования (А.С. Белкин, Б.П. Битинас и др.), в которых рассматриваются отдельные аспекты

решения проблемы диагностики и развития ценностных отношений. Некоторые вопросы развития ценностных отношений при подготовке педагога раскрываются в работах В.Л. Бенина, С.А. Днепрова, Э.Ф. Зеера, К.М. Левитана. Однако в работах, как правило, с одной стороны, рассматриваются общие теоретико-методологические подходы к развитию ценностных отношений, с другой – анализируются частные вопросы, например, понятие "ценностные отношения" подменяются более узким "ценностные ориентации". Фактически совсем не решаются задачи ценностного освоения педагогического знания, имеются лишь отдельные подходы к их реализации. Отчасти это касается, например, концепции интегративно-целостного подхода (Н.К. Чапаев).

На практике образование, в том числе высшее педагогическое, до сих пор не является *самой жизнью* "с ее особенностями, привлекательными и отталкивающими сторонами, законами, принципами и нормами поведения, доминирующими и противостоящими им ценностями" (Г.Е. Зборовский). Оно не выполняет своей витагенной (жизнеобразующей) функции. Реальная жизнь будущих педагогов протекает вне стен вуза. Можно констатировать, что из высшего образования уходит смысложизненная проблематика, вследствие чего оно воспроизводит ценностный вакуум, существующий в современном российском обществе. Образ студенчества, отражающийся в социологических исследованиях, подтверждает это: у 30,2% студентов возникала мысль о самоубийстве, 48% обучающихся в педагогических вузах отрицают наличие у них идеалов или затрудняются их выразить, конкретно у студентов Уральского государственного профессионально-педагогического университета (72% респондентов) среди целей обучения ведущее место занимают формальные, в частности документальное подтверждение образованности (Г.Е. Зборовский, В.Т. Лисовский, В.И. Овсянников, В.М. Утенков).

Исследователи отмечают, что учебно-познавательная деятельность студентов, разворачивающаяся главным образом в когнитивном аспекте, практически утратила онтологически значимые ее составляющие: выбор субъекта, отыскание и утверждение им ценностей, расширение пределов ответственности, переструктурирование жизнеопределяющих отношений. Причина кроется в упрощенной трактовке процесса становления ценностных отношений, вследствие чего попытки ценностно наполнить образовательный процесс обеспечивались "извне" несбалансированными, инородными воздействиями, осуществляемыми помимо рассмотренных внутренне мотивированных процессов самоопределения субъекта учения.

Вышесказанное раскрывает **противоречия**: 1) между опережающим социальную действительность характером образования, обусловленным его ценностно-

целевой направленностью и преобладанием репродуктивных форм деятельности студентов в учебном процессе^{*}; 2) ориентацией образования на предметно-содержательный результат и актуальностью в становлении личности воспитательных задач, связанных с развитием ее отношений к разным сторонам действительности; 3) востребованностью технологий развития ценностной сферы студентов и объективной трудностью технологизации педагогического процесса, включающего спонтанное саморазвитие и самовоспитание.

Выявленные противоречия определяют поле научного поиска, осуществляемого в двух линиях исследования, одна из которых направлена на изучение конституирующих характеристик и закономерностей развития ценностной сферы человека в условиях образовательной деятельности, а другая – на разработку адекватного педагогического инструментария развития ценностных отношений в данных условиях. Соответственно формулируется **проблема** поиска и определения ценностного аспекта образовательной деятельности и средств развития ценностных отношений у субъектов учебно-познавательной деятельности. Исходя из того, что педагогике как науке свойственно прежде всего отвечать на вопросы "как?", "каким образом?", а также из того, что в настоящее время особую актуальность приобретают вопросы аксиологизации высшего, и в первую очередь педагогического, образования, мы приняли следующую формулировку темы нашего исследования: "Развитие ценностных отношений у студентов вуза (на примере изучения педагогических дисциплин)".

Цель исследования – теоретико-экспериментальное обоснование развития ценностных отношений у студентов вуза в процессе изучения педагогических дисциплин.

Объект исследования – учебно-познавательная деятельность студентов вуза.

Предмет исследования – содержание ценностного аспекта учебно-познавательной деятельности и условия развития ценностных отношений у студентов профессионально-педагогического вуза в процессе изучения педагогических дисциплин.

Гипотеза исследования: теоретико-экспериментальное обеспечение процесса развития ценностных отношений у студентов вуза при изучении педагогических дисциплин будет достаточно эффективным, если провести категориально-сущностный анализ ценностного аспекта образовательной деятельности, осуществить глубинную диалогизацию образовательной деятельности посредством ис-

^{*} Как справедливо отмечают ученые, образование "сегодня больше повернуто в прошлое, чем в настоящее и будущее, рассчитано на усвоение готового знания, а не на подготовку к решению проблем" (См.: Г.Е. Зборовский. Образование: от XX к XXI веку. Екатеринбург, 2000. С. 43).

пользования жизненного опыта как источника формирования трансспективных качеств личности, связанных с умением органически объединить внутренние и внешние, ретроспективные и перспективные линии своего становления.

Системообразующей концептуальной идеей исследования выступает положение о том, что "ключом" к пониманию ценностного аспекта образования является глубокий полидисциплинарный анализ ценностей, с помощью которого выявляются имплицитно заданные в них человекообразующие и человекопреобразующие функции, а также средства, обеспечивающие реализацию этих функций.

Задачи исследования:

1. Проанализировать эвристико-методологические основы развития ценностных отношений; сформулировать условия существования ценностного аспекта как общегуманитарного и педагогического феномена, определить его содержательные и структурные характеристики.

2. Определить возможности педагогического диалога как средства развития ценностных отношений в образовательной деятельности.

3. Провести опытно-экспериментальную проверку эффективности условий развития ценностных отношений у студентов при изучении педагогических дисциплин.

Методологическая и теоретическая база исследования. Особенность данного исследования выражается в том, что проблема становления ценностно-смысловых образований личности анализируется с помощью средств междисциплинарного подхода, осуществляемого на стыке педагогики, философии и психологии. Системность в рассмотрении ценностно-смысловой сферы человека обеспечивается строгой выводимостью положений диссертации, являющейся результатом реализации принципа восхождения от абстрактного нерасчлененного целого ко всему богатству форм конкретной действительности.

Общеметодологическую и частнометодологическую основы исследования образуют диалектика; принципы деятельности, целостности, дополнительности, единства онтологии и гносеологии; идеи синергетики, утверждающей равнозначность с точки зрения причинного объяснения явлений внутреннего и внешнего; концепция становления культурно-исторического субъекта (Л.С. Выготский); субъектно-деятельностный подход (С.Л. Рубинштейн), в котором реализован метод рассмотрения процесса познания в логике онтологии человека; методологические построения Г.П. Щедровицкого, рассматривающего деятельность как процесс воспроизведения, реконструкции элементов в целое; образец диалектического анализа творчества в духе субстанциализма и антисубстанциализма Г.С. Батищева;

онтологическая концепция ценностей, выраженная Н.О. Лосским в его теории органического идеал-реализма; представления о смысле как о важнейшей детерминанте человеческой жизни, нашедшие выражение в направлениях смыслотерапии В. Франкла, мета-мотивации А. Маслоу, "вершинной психологии"; философия поступка (М.М. Бахтин); идеи диалогизма сознания, разработанные М.М. Бахтиным, Т.А. Флоренской и др. Логика анализа взаимосвязи гносеологического и онтологического планов человеческой жизни задается работами М. Полани, С.Л. Франка, В.В. Налимова. Ряд положений исследования основывается на идеях понимающей психологии, философии жизни, экзистенциализма и интуитивизма.

Конкретнонаучные (собственно педагогические) методологические и теоретические основания включают в себя положения, раскрывающие вопросы методологии и методики педагогических исследований (Г.В. Воробьев, В.И. Загвязинский, В.М. Полонский), философии образования (Б.С. Гершунский, С.И. Гессен, Г.Е. Зборовский, Н.К. Чапаев, В.Д. Шадриков); концепции стратегий развития образования (Н.Д. Никандров, Е.В. Ткаченко, Н.С. Розов); идеи гармонизации как высшей цели образования (В.И. Загвязинский), педагогики живого знания и становления целостного человека (В.П. Зинченко, В.С. Ильин), витального образования (А.С. Белкин), педагогической парадигматики (Г.Е. Зборовский, Г.Б. Корнетов), педагогического диалога (В.С. Библер, С.Ю. Курганов), историко-конструктивной аксиологии (З.И. Равкин), гуманной педагогики и педагогики сотрудничества и сотворчества (Ш. Амонашвили, В.И. Андреев, А.С. Белкин, К. Роджерс), педагогического прагматизма и антропологии (В.Д. Семенов), лично-ориентированного образования (Н.А. Алексеев, Э.Ф. Зеер, И.С. Якиманская) и автономии личности (К.М. Левитан), ценностной трактовки педагогической культуры (В.Л. Бенин и др.). Методологическую функцию выполняют в работе следующие категории: "ценностно-целевые основания" (Б.С. Гершунский), "терминальная ценность образования" (Г.Е. Зборовский), "образовательные ценности" (Н.Д. Никандров).

Методы исследования обслуживали цели полипарадигмального рассмотрения ценностного становления личности и выстраивались в соответствии со схемой категориально-типологического анализа, являющегося одним из способов реализации метода восхождения от абстрактного к конкретному. В теоретической части работы использовались методы обобщения педагогического опыта, классификации, сопоставительного анализа состава базовых понятий, общетеоретические методы (методы анализа и синтеза, моделирования, инверсии, противопоставления взаимоисключающих альтернатив, универсализации и аналогий, метод

разноуровневых описаний, аксиоматический метод). В *опытно-экспериментальной части* исследования применялись традиционные методы (методы наблюдения, беседы, анкетирования, тестирования, формализованной оценки работ студентов, идеографические методы изучения уникального в ценностно-смысловой сфере личности, анализа результатов эксперимента, в том числе методы многомерного статистического анализа).

Этапы исследования. На *первом этапе* (1996–1997) в процессе изучения философской, педагогической, психолого-педагогической литературы формировалась общая теоретическая картина, производились первичные наблюдения, осуществлялся их анализ, обобщение. На *втором этапе* (1998) были определены базовые теоретические положения исследования, проведен констатирующий эксперимент и опробованы в практике преподавания методы и приемы технологии педагогического диалога. На *третьем этапе* (1999–2000) была разработана программа опытно-экспериментального исследования по развитию ценностных отношений, проведен формирующий эксперимент, с учетом результатов которого завершено теоретическое исследование, проведена работа по его литературному оформлению.

Апробация основных выводов и результатов. Основные положения работы прошли апробацию на научно-практических конференциях молодых ученых и специалистов УГППУ (1997, 1998, 1999); на конференциях "Международное университетское сотрудничество в области образования, науки и культуры в Уральском регионе" (21–24 апреля 1997, Екатеринбург), "Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий" (24–28 ноября 1997, Екатеринбург), "Воспитание духовности: ценности и традиции" (15 апреля 1999, Екатеринбург), а также на конференции "Образование в Уральском регионе в XXI веке: Научные основы развития", проведенной Уральским научно-образовательным центром РАО (4–7 апреля 2000). Технология педагогического диалога использована в процессе преподавания курсов "Философия и история образования", "Педагогические теории и системы".

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивают методологической обоснованностью исходных положений исследования, полидисциплинарным подходом к разработке научной проблемы, применением комплекса методов исследования, адекватных природе изучаемого объекта, проведением опытно-экспериментальной работы в условиях реальной преподавательской деятельности, статистической значимостью полученных результатов, внедрением

в практику разработанной технологии развития ценностных отношений в педагогическом диалоге.

Научная новизна исследования:

1. Получил теоретико-экспериментальное обоснование процесс перехода от информационной педагогики к ценностной; раскрыто содержание ценностного аспекта образовательной деятельности в целом и учебно-познавательной в частности; выделены и описаны уровни функционирования ценностей в сфере образования, сформулированы условия существования ценностного аспекта как общегуманитарного и педагогического феномена; проделан анализ философско-педагогических оснований, способных составить фундамент ценностной парадигмы педагогики.

2. Выявлены условия и разработана технология применения диалога как средства формирования ценностных отношений в ходе осуществления образовательной деятельности в целом и изучения педагогических дисциплин в частности.

3. Опробован идеографический метод изучения ценностной системы "образующегося" человека с помощью техники репертуарных решеток Дж. Келли. В аспекте личностно-ситуационного взаимодействия проделан анализ детерминации поведения, воспроизводящий стратегию поведения в учебной ситуации путем описания способа интеграции внешних причин (смысловой картины занятия) и внутренних условий (личностных ценностей) в целостный поведенческий акт — поступок.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты представляют собой определенный вклад в разработку целостной концепции педагогической аксиологии и тем самым способствуют изменению традиционной информационной парадигмы образования в соответствии с задачей создания ценностной педагогики.

Практическая значимость состоит в том, что предлагаемая в работе концепция нашла адекватное выражение в прикладной части и представляет собой опыт исследования с опорой на синергетическую парадигму отношений, организуемых личностью в процессе учебно-познавательной деятельности. Данный опыт может использоваться при решении задач диагностики особенностей ценностно-смысловой сферы человека в образовательной практике, а также для проектирования педагогического процесса, обеспечивающего необходимое свободное пространство действий воспитанника с целью актуализации его личностных перспектив на занятии. Перечень образовательных ценностей и предложенные подходы к их классификации позволяют системно организовывать процесс целеполагания в

образовательно-воспитательной деятельности. Многоуровневый анализ поступка как центрального объекта педагогической работы может выступать основой выработки стратегии воспитания личности студента в вузе. Предлагаемая в диссертационном исследовании технология проведения педагогического диалога может быть широко применена в образовательной практике.

На защиту выносятся:

1. Содержание ценностного аспекта образовательной деятельности, рассмотренного в плане его идентификации в сфере образования, условий существования ценностного аспекта как педагогического феномена, системы уровней и аспектов функционирования ценностей в процессе воспитания человека.
2. Технология развития ценностных отношений в педагогическом диалоге.
3. Характеристика особенностей ценностных систем и описание стратегий поведения в учебной ситуации для студентов гедонистической, утилитарно-практической, коммуникативной и ценностно-креативной ориентаций ценностных отношений.

СТРУКТУРА И ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии, приложений.

Во **введении** обосновывается актуальность темы; раскрывается научный аппарат исследования: цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, методологическая и источниковая база исследования, методы исследования, этапы исследования, научная новизна, теоретическая и практическая значимость; содержатся сведения об апробации результатов исследования; излагаются положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** "Теоретические основы развития ценностных отношений" проведен анализ ценностного аспекта взаимодействия человека и мира в русле общегуманитарного подхода, интегрирующего философские, философско-педагогические, психолого-педагогические концепции, определен собственно образовательный ракурс проблемы, выработано пять условий корректной постановки вопроса образовательных ценностей, приведен перечень данных ценностей и рассмотрены регулятивы и психолого-педагогические характеристики ценностно-ориентированной образовательной деятельности.

Как показал анализ философской, педагогической, психолого-педагогической литературы, четкие критерии идентификации ценностного аспекта

образовательной деятельности в настоящее время еще не определены. Недостаточно высокий уровень решения в образовательно-воспитательной теории и практике "ценностных проблем" во многом обусловлен выбором педагогами легкого пути заимствования представлений о ценностях из смежных гуманитарных дисциплин, осуществляемым без должной критической оценки воспринимаемых аксиологических идей в плане анализа их воспитательного человекоформирующего потенциала и возможностей. Именно поэтому отправной точкой исследования послужило положение о том, что "ключом" к определению ценностного аспекта образования является мультидисциплинарный, и прежде всего философский, анализ ценностей, имеющих в качестве имманентной характеристики направленность на преобразование природы человека, т.е. образовательно-педагогическую ориентацию.

Содержание ценностного аспекта образовательной деятельности нами выявлено и проанализировано на основе сопоставления объективно-абсолютистских и субъективно-релятивистских ценностных концепций. В рамках данного концептуального бинама рассмотрены актуальные для образовательно-воспитательной практики ценностные системы персонализма, экзистенциализма, марксизма, прагматизма и др. Существенными для понимания проблемы ценностей являются приоритеты в отношении "субъект ценности – ценный предмет", которые специфичны для каждой из отмеченных групп концепций. В объективно-абсолютистских ценностных системах ценность осмысливается как сущность предмета, а аксиология теснейшим образом увязывается с онтологией – таким образом, чтобы картина мироздания включала в себя, в числе прочего, и самодостаточные абсолютные ценности. В интересах универсального развития человека при построении педагогического процесса, постановке и решении воспитательных задач в большей мере необходимо опираться на объективно-абсолютистские теории, которые, наряду с объективным достоинством ценностей включают частично в себя также и субъективный план ценностного бытия. Элемент восхождения, совершенствования, присущий объективно-абсолютистским теориям, в большей степени соответствует воспитательному смыслу ценностей, чем построения субъективно-релятивистских систем.

Для субъективно-релятивистских концепций характерно понимание ценного предмета как воплощения ценностных проекций субъекта. При этом аксиологическая проблема, связанная с разворачиванием высших планов бытия субъекта, сводится к гносеологической – познанию природы субъекта, а ценностное отношение превращается в оценочную деятельность. Значимым педагогическим следст-

нием для них является то, что они "капсулируют" человека в сфере имеющихся потребностей и интересов, не обеспечивая строительства жизненной перспективы и ограничиваясь реализацией доступных субъекту ценностных задач. В отношении целей нашего исследования ценными результатами сопоставления двух типов систем явились понимание необходимости плодотворного синтеза моментов индивидуального освоения ценностей и объективного их существования и разработка условий его осуществления в образовательной области.

В качестве важнейших условий существования ценностного аспекта как общегуманитарного и педагогического феномена нами определяются:

1. Связь ценностного аспекта с пребыванием человека в поле взаимодействия сущего и должного, все более сближающихся по мере восхождения личности к более высоким уровням ценностного бытия. В этом смысле важно "совершенствовать способность ученика находить уникальные смыслы" (В. Франкл), чтобы, наряду с существующим, педагог умел фиксировать сферу должного – обладающих объективным достоинством и обращенных к человеку содержаниям.

2. Признание системообразующей роли абсолютного в структуре ценностной системы. В педагогике это означает выдвижение на первый план процесса освоения воспитанниками высших духовных ценностей и норм поведения.

3. Наличие акта субъектной оценки, признания и присвоения общезначимой ценности индивидом. Чрезвычайно актуально найти педагогический инструмент, обеспечивающий как нисходящий путь – от общезначимой ценности к конкретной уникальной ситуации жизни индивида, так и процесс восхождения, знаменующийся движением вверх в соответствии с иерархией ценностей нравственного развития человека. Приоритетной может считаться трактовка процесса приобщения человека к ценностям как личной встречи, причем до тех пор, пока она не состоялась, т.е. ценность не переоткрыта самим субъектом, мы можем говорить лишь о становлении "частичного" человека в условиях социального и школьного воспитания.

4. Понимание, что в отношении анализа ценностных явлений объектно-причинный подход оказывается недостаточным, так как ценность соотноситься со сферой должного, которая не может быть определена помимо субъекта, стремящегося к нему. В силу этого закономерно обращение педагогики к "прочтению" семантики поведения воспитанников, индивидуального смысла поступков, осуществляемого в духе герменевтической традиции, понимающей педагогики и др. При этом аксиологическая объективность исходит не из наличных фактов как наиболее достоверного, а рассматривает в качестве точки отсчета модель должно-

го, которому должна быть адекватна действительность. Понятие аксиологической объективности в педагогике обосновывает "полифоничный" характер истины и сосуществование на равных правах альтернативных точек зрения в образовании.

5. Признание иерархичности сущностной чертой ценностной организации действительности. Мы видим в иерархичности объяснение взаимопрозрачности ценностей в горизонтальном измерении, поскольку она позволяет через знакомство с одной ценностью раскрыть перед воспитанником возможность приобщения ко всем другим видам (социальных, эстетических, нравственных, религиозных) ценностей, в вертикальном измерении – благодаря ей в ценностях нижележащего уровня просматривается содержание и намечается перспектива высших ценностей. Педагогическая идея, вытекающая из данной особенности ценностного мира, состоит в том, что вступление в ценностное измерение в виде шага субъекта навстречу одной - единственной ценности приоткрывает ему, по крайней мере потенциально, ценности всех уровней и всех видов, обеспечивая этим одновременно универсализацию и амплификацию личностного развития индивида.

Конкретизируя интегративно-целостную природу ценностей, преодолевающую противопоставленность должного и сущего, абсолютного и ограниченного, субъективного и объективного, мы выработали функциональное определение *ценности, выступающей как системообразующий фактор жизненного мира человека, как преобразующая природу человека сила, как критерий совершенства – основание, согласно которому осуществляется оценка.*

Нелинейный, внутренне противоречивый характер освоения ценностей, включающего и дедуктивную (наделение нормативных общезначимых положений жизненным содержанием), и индуктивную (универсализация достояний собственного опыта) логики требует рассмотреть понятие "ценностное отношение". Оно фиксирует динамическую сторону взаимодействия в системе "субъект ценности – ценный предмет", находящегося еще в фазе становления и поэтому не нашедшего выражения во внешнепредметной деятельности. Педагогическая проблема, обуславливающая необходимость введения данного понятия, состоит в том, что образовательная деятельность, осуществляемая главным образом с опорой на предметный (легко фиксируемый во внешнем плане), а не отношенческий результат, не способна "проникать" в сам процесс становления отношений, вследствие чего запаздывает по сравнению с развитием ценностной сферы субъекта, прибегая к коррекции уже готового результата.

Мы отмечаем продуктивность другого подхода: в качестве действительного результата рассмотреть само отношение, тогда как предметные составляющие

представить как средства, с помощью которых разворачивается это отношение. Важность изучения отношенческого результата следует из того, что исходным воспитательным моментом, определяющим успешность педагогической деятельности, является именно отношение педагога, его личностная позиция, которая и формирует личность воспитанника. Мы относим к ценностному *отношению, активно вовлекающее свой предмет в целенаправленную деятельность субъекта по самосовершенствованию*, имея в виду под самосовершенствованием ценностный рост, происходящий в направлениях универсализации (расширение сферы отношений к различным сторонам бытия) и амплификации (достижение высших планов бытия, параметра аксиологической объективности).

Педагогический аспект ценностной проблематики определяется менталеобразующим потенциалом образовательной сферы, которая, помимо трансляции социально-исторического опыта, способна аккумулировать в себе наиболее ценные компоненты культуры, модифицировать их в творческой деятельности образовательных субъектов и таким образом включать в общественную жизнь продукты, обладающие прогностической значимостью (Б.С. Гершунский). Посредническая функция образования, интегрирующая социально-исторический слой внеличностных общественных отношений и личные ценности воспитанника, обеспечивается *образовательными ценностями*, закладывающими технологическую основу процесса реализации ценностных отношений. При этом существенно, что технологический момент не отчуждается от процесса конструирования идеала, а непосредственно принадлежит ценному бытию и оправдывается теми ценностями, достижению которых он служит.

В соответствии с тремя функциями ценностей выделяются аспекты реализации ценностного отношения и, соответственно, классы образовательных ценностей: *идеально-теоретические*, связанные с источниками, на основе которых строится модель должного; *субъектно-практические*, затрагивающие характеристики субъекта, которые позволяют ему стать носителем ценностей; *коммуникативные*, рассматривающие способы организации ценностной деятельности, интегрирующей первые два аспекта. В табл. 1 в основном представлены группы образовательных ценностей, классифицированные по признакам ценностного аспекта образовательной деятельности и масштаба их функционирования.

В диссертации образовательные ценности рассматриваются как важнейшее условие совершенствования личности в воспитании, поскольку без овладения ими невозможно представить себе развитие методологической, проектно-созидательной, мировоззренческой культуры личности. Как результат усвоения

Структурно-содержательная характеристика образовательных ценностей

Уровень реализации ценностных отношений	Ценностный аспект образовательной деятельности		
	идеально-теоретический	субъектно-практический	коммуникативный
1. Личностный уровень трансляции ценностей	Личностные ценности и опыт их проживания субъектом: идеалы, установки, совестные переживания и т.д.	Личностные качества, обеспечивающие обмен ценностями (установка на понимание, умение сотрудничать, доверие, открытость, творческий характер и ответственное отношение к жизни)	Педагогическое общение
2. Функционирование ценностей в образовательной сфере	Нормативно-правовое обеспечение образовательной деятельности (образовательные стандарты, уставы ученых заведений); дух образовательного учреждения; культура образовательного сообщества; ведущие ориентиры воспитательной работы, выработанные педагогической наукой	Органы самоуправления образовательных учреждений, гарантирующих широкое поле культурного самоопределения воспитанников; педагогические и ученические коллективы, вырабатывающие совместную перспективу, культивирующие традиции учебного заведения; экспериментальные площадки, ведущие непрерывную инновационную деятельность	Образовательные технологии; актуализирующие личностный потенциал воспитанников в интересах обогащения социально-педагогической среды; интеграционные процессы в образовании; создание целостных образовательных сред
3. Трансляция образовательных результатов в социальную сферу	Менталитет общества (ритуалы, традиции и т.д.); государственная идеология; мировые тенденции развития; культурные достоинства мировой и национальной культуры	Гражданское общество, способное к стабильному развитию, культурно-исторической самоидентификации и участвующее в мировом культурном процессе	Активное включение инноваций, выработанных в образовательной сфере, в социум; решение образовательных проблем в широком социальном контексте; радикальная педагогизация субъектов социальной жизни, диалогизация социальных отношений и различных культур

образовательных ценностей трех видов личностного уровня соответственно формируются три компетенции личности: научно-теоретическая, духовно-нравственная, конструктивно-технологическая. Образование, достигшее онтоло-

гически значимых результатов, в свою очередь, приобретает личностную, общественную, государственную ценность. Таким образом, в работе выстроена логика повышения ценностного статуса образования, развернутая в триаде *ценностное отношение – образовательные ценности – ценность образования*.

Для рассмотрения деятельностной стороны процесса реализации ценностных отношений нами были даны педагогическая интерпретация понятия "внутренняя деятельность", интегрирующей идеально-смысловую и практически-деятельностную стороны жизни целостного субъекта, а также обоснование необходимости обращения к понятию "внутренняя деятельность" в аспекте идей воспитывающего обучения, в котором проблема активности по отношению к действительности органически дополняется активностью, обращенной к себе, что обеспечивает выполнение условия системного исследования поведения человека. Внутренняя деятельность несет в себе очень важную идею самоопределения и саморазвития субъекта в педагогической действительности выражающейся в высшей педагогической цели – самовоспитании человека. В этом смысле только в открытом отношении к миру, проблематизируя себя, человек способен утвердить свое мировоззрение, найти действительно ценные содержания культуры.

Внутренняя деятельность выступает как одно из условий формирования ценностного отношения к действительности, проблематизации себя перед лицом ценностных содержаний. Быть субъектом в этом смысле, значит, восстанавливать всякий раз свою субъектность в особом продуктивном процессе, результатом которого выступают ценностно-смысловые структуры человека, как его личные достояния, как результат его самоопределения.

Во **второй главе** "Состояние и средства решения проблемы развития ценностных отношений в образовательной теории и практике" проведен парадигмальный анализ процесса перехода от информационной к ценностной педагогике, выявлены и конкретизированы философско-педагогические основания ценностной парадигмы педагогики, выработаны базовые ориентиры ее реализации в образовательной практике. Представлена технология педагогического диалога, рассмотрены структура, принципы организации, этапы и методы его проведения. Приведены эвристические основы, описание и основные результаты опытно-экспериментальной работы по развитию ценностных отношений студентов вуза.

Анализ состояния проблемы ценностей в образовании строится на основе выделения сущностных характеристик информационной и ценностной парадигм педагогики, при этом, первая рассматривается как педагогика с *утраченной культурой отношений субъектов образовательного процесса*, вторая – как *синерге-*

тически усиливающая, обогащающая элементы системы «личность – социальная культура» в процессе их взаимодействия. При этом подчеркивается, что ценности в образовании главным образом выступают не в качестве образца, норм, содержания, средств деятельности, а как методологические основания, определяющие характер взаимодействия и в силу этого носящие метадеятельностный характер. Именно в гармонизации отношений (В.И. Загвязинский), достижении интегративного результата, направляющих взаимодействие по продуктивному пути, опознается ценностный аспект образования.

Генетически исходным в характеристике философско-педагогических оснований информационной педагогики является факт сведения универсального отношения *субъект–объект–субъект*, сохраняющего ценностный аспект общения субъектов образовательного процесса, к отношению *субъект–объект*, в котором предмет отношения изъят из контекста человеческого общения и выступает как самостоятельная единица по отношению к познающему, как внешняя вещь. Самодовлеющая роль внешних объектных компонентов выражается прежде всего в императивной заданности всего образовательного процесса, функциональном подходе к растущей личности, приоритете рационально-технического аспекта познания в ущерб духовно-целостному овладению знаниями, воспитании частично-го человека. В итоге процесс образования не обеспечивает включения учащегося (равно как и педагога) в социальную жизнь в качестве культурно-исторического субъекта, и его личность формируется случайно, подчас вопреки сложившейся системе педагогических мер. Ценностные "перевертыши" в образовании, когда средства доминируют над целью, цели – над смыслом и общечеловеческими интересами, смыслы – над бытием и реальностями современного мира, над человеком и его ценностями (В.П. Зинченко), приводят к дегуманизации, утрате антропоморфных характеристик элементов педагогической среды.

Ценностная педагогика призвана вернуть объективное достоинство *субъектов самоценной деятельности* педагогу и воспитаннику. Для этого на место модельно-имитационной активности учащегося должен встать реальный жизненный процесс самореализации индивида, охватывающий личность целиком, затрагивающий ее действительные интересы, личностные смыслы и значимые перспективы. Период обучения в вузе в этом случае рассматривается как время интенсивной жизни становящейся личности. Это определяет новую задачу в области организации обучения – создание *открытой педагогической среды*, вмещающей в себя реальную жизнь. В ценностной парадигме делается акцент на взаимообогащающем участниках общения *педагогическом взаимодействии*, в котором, наряду

с внешней обусловленностью, существенным моментом является внутренняя детерминация субъекта учения. Ценностная парадигма открывает новое измерение *отношения внутреннего и внешнего* и определяет в качестве важнейшей цели *гармонизацию возможностей личности и педагогических мер, применяемых к ней*. Педагогическая деятельность, понятая как сотрудничество и сотворчество учащихся и учащихся, выдвигает на первый план *эвристическо-творческие, перспективно-процессуальные*, подчиняющие себе *содержательно-результативные*, с трудом поддающиеся изменению аспекты образования.

В ценностно-ориентированном образовании (Н.К. Чапаев) воплощается подлинно культурный смысл образования, заключающийся в реализации специфически человеческого способа наследования, в котором функции отрицания и утверждения разных поколений выступают как дополнительные друг к другу в культурном сотворчестве, пронизанном стремлением к превышающим каждое отдельное поколение вечным подлинным ценностям (С.И. Гессен). На личностном уровне реализуется механизм "творческого дотягивания" (А.Г. Асмолов), в котором педагогическая деятельность выводит ученика из области непосредственной ситуации развития в пространство диалога-сотрудничества, где спектр зарождающихся продуктивных способностей личности подпитывается верой учителя. Закладывается основа взаимной авторитетности педагога и воспитанника, причем авторитет последнего создается главным образом педагогом посредством создания различных обучающих и воспитывающих сред, богатых возможностями для саморазвития учащегося. По существу, это авторитет, основанный не на достигнутом, а на заимствовании у будущего возможного совершенства ученика значительности его личности.

Нами выделяются атрибутивные качества ценностной парадигмы педагогики: 1) гуманистическая направленность, выражающаяся в поддержании необходимого для благоприятного развития личности уровня "напряженности" отношений субъекта учения и социально-педагогической среды с целью обеспечения их эффективной интеграции и высвобождения их внутреннего потенциала в процессе взаимодействия; 2) выход на смысловую проблематику, постановка вопроса о действительной жизнеспособности формирующейся личности в условиях изменчивого социального бытия; 3) строительство "близкодействующих" отношений, исключающих частичные проявления ("маски") субъектов образовательного процесса, вызванное усилением роли персоналистического момента в образовании, связанного с интенсивным, целостным, личностным проживанием человеком ситуации знакомства с новым.

В качестве важнейшего средства осуществления ценностно-ориентационной деятельности и организационного условия совершения поступков субъектов образовательно-воспитательного процесса нами рассматривается педагогический диалог. В работе дано несколько интерпретаций педагогического диалога: как пространства, сохраняющего индивидуальное присутствие человека; как процесса, конструирующего ценностные стратегии поведения; как социальной среды ответственного самоопределения субъекта; как техники встречи с неизвестным и проблематизации действительности; как источника развития продуктивных способностей личности; как ментального контекста, определяющего смысловую картину мира и образ самого себя. Культурологическая линия анализа, установки гуманной педагогики, идея приоритетности взаимодействия перед готовой сущностью придают диалогу статус способа бытия человека и культуры.

Технологические основы педагогического диалога раскрыты через принципы организации, последовательность этапов, систему методов и приемов его реализации, включающих элементы витагенного (А.С. Белкин), контекстного (А.А. Вербицкий), позиционного обучения (Н.Е. Веракса). Педагогический диалог позволяет повысить ценностный статус составляющих социально-педагогической среды (табл. 2.).

Методологический поиск, осуществленный в диссертации, включал разработку эвристического обеспечения опытно-экспериментального исследования, нашедшего конкретное выражение в построении программы синергетического исследования ценностной сферы студентов. Адекватность исследовательских процедур изучаемому объекту обеспечивалась благодаря учету ряда методологических положений: холистического подхода (А. Маслоу), вводящего в круг изучения целостные феномены личностного мира; идеографичности экспериментальной работы, подразумевающей рассмотрение субъектно-личностных качеств студентов в измерении, идентичном их внутренней интенции саморазвития; идей абсолютной диалектики А.Ф. Лосева, утверждающих изоморфизм части и целого, вследствие чего внешний, наиболее масштабный план исследования должен сопрягаться с фрагментами картины, полученными в отдельных его слоях, (в частности, внешний анализ детерминации поведения в определенной ситуации должен быть существенно дополнен внутренним ее образом, складывающимся в сознании человека).

Исследовательские установки, придающие субъективному миру человека такой же статус реальности, как и объективному бытию, и анализирующие компоненты целого под углом положительной взаимообуславливающей связи между ними, наиболее полно могут быть реализованы в рамках синергетической парадигмы, что и обусловило выбор ее в качестве *методологической основы опытно-экспериментального исследования.*

Развитие ценностных отношений студентов в педагогическом диалоге

Этап диалога	Психолого-педагогическая доминанта общения	Ценностный статус составляющих учебной ситуации, проявляющийся у студентов по отношению			
		к партнеру в учении	к собственной личности	к ситуации развития	к знанию
1. Знакомство с точкой зрения другого как фактом действительности	Проблематизация знания	<i>Партнер как источник полисемантичности, полилогичности социально-педагогической среды</i>	<i>Я как субъект продуктивной направленности, претворяющий любое взаимодействие с миром в собственный позитивный опыт</i>	<i>Ситуация развития как источник гетерогенности детерминации субъекта</i>	<i>Знание как факт жизненного опыта другого</i>
2. Предъявление личностно-смысловой позиции собеседнику	Образование пространства сопричастности собеседников в диалоге	<i>Партнер как условие воспроизводства себя как личности в пространстве общения путем трансляции субъектных качеств</i>	<i>Я как достойная личность, участвующая в формировании другого человека</i>	<i>Ситуация развития как внутренняя детерминация на основе испытанного прошлого</i>	<i>Знание как средство самовыражения в общении с собеседником</i>
3. Побуждение к ответному раскрытию личностно-смысловой позиции собеседника	Понимание собеседника, видение мотивов и целей его поведения	<i>Партнер как фактор обогащения жизненного мира субъекта</i>	<i>Я как социальный субъект, стремящийся к интеграции с другими</i>	<i>Ситуация развития как смешанная детерминация, включающая помимо прошлого опыта будущий проект "Я"</i>	<i>Знание как свидетельство востребованности интеллектуальных сил собеседника</i>
4. Интерпретация позиций участников диалога	Восхождение к ценностным основаниям позиции в рефлексивном мышлении	<i>Партнер как участник процесса методологической выверки ценностного обоснования позиции субъекта</i>	<i>Я как субъект ценностных отношений, достигающий аксиологической объективности</i>	<i>Ситуация развития как ценностная надситуативная детерминация</i>	<i>Знание как способ самопознания, актуализации виртуальных возможностей человека</i>
5. Самоопределение субъекта в диалоге	Присвоение позиции через возложение ответственности за неё	<i>Партнер как Значимый Другой, содействующий образованию пространства взаимной авторитетности</i>	<i>Я как субъект ценностного самоопределения в коллективе</i>	<i>Ситуация развития как претворение внешних причин новой ситуации во внутренние условия</i>	<i>Знание как объективно лучшее видение предмета познания</i>
6. Ценностная фиксация диалога с собственной биографии	Поздняя рационализация, формирование эстетического отношения к диалогу	<i>Партнер как претворенный субъект в жизни человека</i>	<i>Я как субъект жителющества, реализовавшийся в познавательной деятельности жизненную позицию</i>	<i>Ситуация развития как систематическая работа субъекта над созданием причинных условий собственного развития</i>	<i>Знание как неотделимый от субъекта жизненный опыт</i>

Исследование проводилось в трех взаимосвязанных планах, рассматривающих соответственно: а) ориентационно-смысловую сторону учебно-познавательной деятельности, раскрываемую через складывающийся у студентов *образ учебной ситуации*; б) внутреннюю детерминацию поведения студентов на занятии, представленную *личностными ценностями*; в) динамическую сторону взаимодействия субъекта и ситуации, направленного на их интеграцию, осуществляемую путем реализации определенной *ценностной стратегии*, выражением которой являлись поступки студента.

Эвристическим средством исследования ценностного мира студентов послужил анализ способа достижения личностью целостности поведения и жизнедеятельности в аспекте личностно-ситуационного взаимодействия. Результатом личностно-ситуационного взаимодействия, образуемого процессами взаимообуславливания, взаимоусиления и интеграции внутренних условий (личностных ценностей) и внешних причин (смысловой картины занятий), становится целостный поведенческий акт – поступок. Под поступком нами понимается *индивидуальный действенный акт социального самоопределения субъекта, обусловленный необходимостью осуществления субъектом ценностного выбора, разрешающего задачу иерархизации ценностных альтернатив, и направленный на необратимое объективное изменение характера отношений в социальной ситуации и интеграцию самого субъекта*.

На основе рассмотрения различных подходов к описанию поступка (поведенческого, мотивационного, детерминистского, социокультурного, герменевтического) нами выработан собственный подход, построенный в соответствии с уровнями функционирования ценностей в жизненном мире студента:

1. На первом уровне для студента актуальна задача развития умения правильно, в единой логике выстроить поступок, согласуя все его элементы (мотив, цель, средства, личностный результат), и достичь личностных результатов. В случае неполноты или внутренней несогласованности действие расценивается как одна из досубъектных форм поведения.

2. На втором уровне студент, владеющий технической стороной поступочного действия, должен направить свои усилия на сокращение дистанции между собственными личностными ценностями и социальным окружением. Речь идет о накоплении запаса стратегий поведения и формировании умения продуктивной переработки разнообразных влияний социально-педагогической среды.

3. На третьем уровне деятельность студента направлена на достижение неповторимой личностно-стилевой формы поведения, определяющей личностную методологию поиска ценностей, "технику бытия" (Л.В. Андрюхина). Если ценности направляют ход смысловой деятельности личности, то сам ценностный выбор обусловлен личностным стилем, притягивающим определенные культурные смыслы бытия человека. Педагогическая работа на уровне личностно-стилевых особенностей поведения представляет собой наиболее трудную задачу, так как затрагивается самый корень личности: сам принцип формирования ее ценностного фундамента.

Констатирующий и формирующий эксперимент проведен на материале педагогических курсов "Философия и история образования", "История педагогики", "Педагогические теории и системы" со студентами 2–3^{-го} курсов машиностроительного, электроэнергетического и гуманитарного факультетов УГПУ. Пилотажное исследование позволило выявить следующие основные трудности в развитии ценностных отношений: ориентацию студентов на пассивный, воспроизводящий способ познания; преобладание безличных форм общения субъектов образовательного процесса, переоценку результативных параметров учебного процесса. В ходе применения блока диагностических процедур (теста осмысленности жизни, репертуарных решеток, имплицативных решеток, опросников) и обработки результатов методами кластерного и факторного анализа был определен обобщенный образ ценностной системы студентов.

Система конструкторов студентов легко подразделяется на 4 кластера, которые были соотнесены нами с типами ценностных отношений, выделенными и описанными в процессе теоретического моделирования. *Гедонистический тип* был соотнесен с группой личностных ценностей: свобода, живость, общение, симпатия, радость, комфорт, уверенность; *коммуникативный* – культура, человечность, авторитет, юмор, открытость; *утилитарно-практический* – целеустремленность, важность, познавательность, активность, перспектива, ответственность, польза; *ценностно-креативный* – добро, творчество, легкость, интерес.

В целях исследования ориентационно-смысловой стороны учебно-познавательной деятельности в работе была поставлена проблема значимости тех или иных педагогических условий для реализации ценностных стратегий поведения студентов. Сформулированное понятие учебной ситуации, понимаемой как система взаимосвязанных элементов, определяющих поведение сту-

дентов на занятии, которые, в свою очередь, могут быть переструктурированы и изменены активными действиями субъекта, позволило рассмотреть избирательное влияние ряда компонентов учебного занятия на актуализацию ценностных стратегий студентов различных типов. Образ учебного занятия складывался из 10 элементов, отражающих его смысловую картину для студента: связи изучаемого с личным опытом и возможности применения полученных знаний в конкретной жизненной ситуации, комфортной атмосферы на занятии, возможности выбирать, возможности усовершенствовать себя в познавательном процессе, успешности в учении, влияния происходящего на занятии на перспективы личностного развития студента, тематики занятия, диалогической манеры обсуждения материала, способности каждого в отдельности повлиять на ход занятия, общения на занятии с окружающими людьми с разными жизненными взглядами.

В табл. 3 приведены результаты исследования личностно-ситуационного взаимодействия, представлена основа ценностных стратегий, за счет которых личность достигает интеграции с учебной ситуацией.

Выявленные типологические особенности ценностных стратегий студентов показывают, что наибольшим потенциалом личностного развития обладают студенты ценностно-креативного и коммуникативного типов, для которых актуальны задачи третьего уровня – выработка парадигмально-стилевых форм поступков. Это подтверждается характеристикой уровня оригинальности предложенных ими конструктов, которые определяют направленность смысловой деятельности студентов и соотносятся нами с личностными ценностями. Оригинальным признавался конструкт, встретившийся менее чем у 10 % общей выборки. Среди всех оригинальных конструктов 43,9% принадлежат студентам ценностно-креативного типа, 34,1% предложены представителями коммуникативного типа, 4,9% – утилитарно-практического и 17% – гедонистического.

Низкий уровень включенности личных ценностей студентов в учебно-познавательную деятельность может быть интерпретирован как нереализованность или незавершенность отношенческих актов субъектов образовательного процесса, что связано с необеспеченностью свободного пространства действия воспитанника, зоны "неопределенности" (В.С. Мерлин) на занятии. В этом случае задачей педагога становится актуализация не задействованных на занятии личностных стратегий проживания ситуации знакомства с новым и инициирование ответственного выбора одной из линий поведения. Соответственно в организации занятий применялись принципы: 1) *расширения контекста*; 2) *универсализации проблем*; 4) *амбивалентности*; 5) *смысловой глубины*.

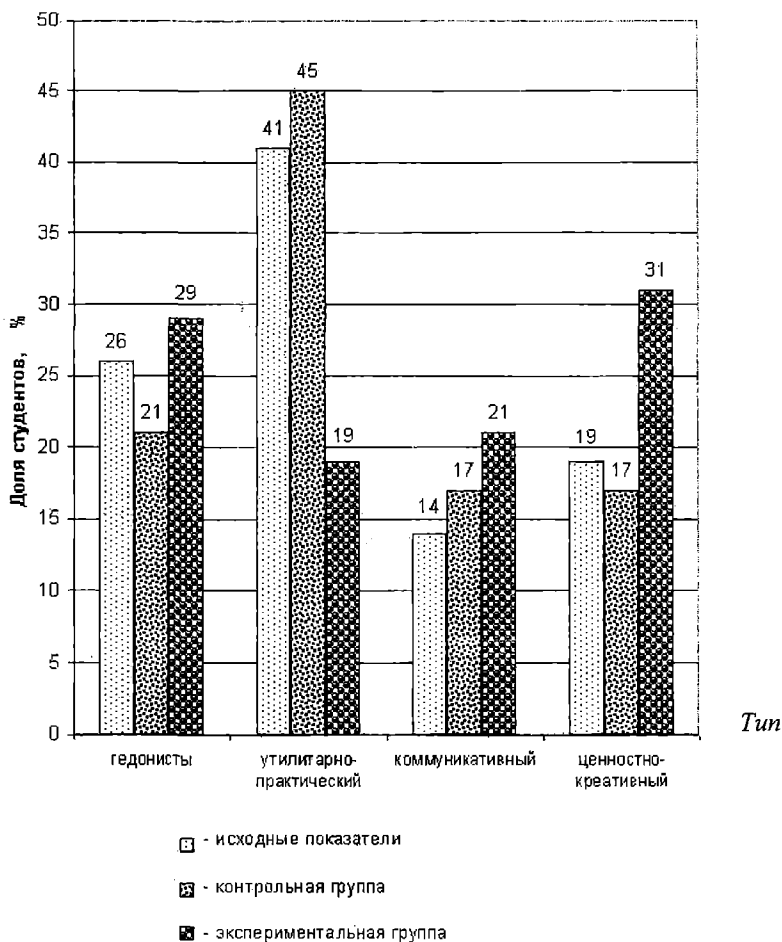
Результаты факторного анализа детерминации поведения студентов
на занятии

Внешние причины (образ учебной ситуа- ции)	Объем дис- персии, %	Внутренние условия (ценностные установки)	Объем диспер- сии, %	Основа интегра- ции в диалоге
1	2	3	4	5
<i>Гедонистический тип</i>				
1. Демократическое об- щение в настоящем без построения личной перспективы в нем	33	1. Положительный эмоциональный фон общения	40	Эмоцио- нальное, поверхно- стное об- щение
2. Комфорт и успешность	23	2. Противодействие стрессовым воз- действиям	21	
3. Свободное обсуждение широких тем	17	3. Утилитаризм	14	
<i>Утилитарно-практический тип</i>				
1. Успешное разреше- ние значимых про- блем собственными усилиями	36	1. Самоопределе- ние в конкрет- ной практиче- ской деятельно- сти	65	Само- стоятель- ный вы- бор, дос- тижение имею- щихся целей
2. Самостоятельный вы- бор в диалогическом общении	27	2. Положительный эмоциональный фон	18	
3. Использование лич- ного опыта в дости- жении поставленных целей	18			
<i>Коммуникативный тип</i>				
1. Экзистенциальный вы- бор	26	1. Общение, в про- цессе которого происходит станов- ление взаимной ав- торитетности	30	Общение с ориен- тацией на культур- ную нор- му
2. Разнообразное и мно- гостороннее общение	26	2. Динамичное и эмоциональное ок- рашенное общение	28	
3. Самореализация в ус- ловиях нормативной оп- ределенности	25	3. Поведение в рамках культурной нормы	28	
4. Разделение личного опыта в группе	12			

1	2	3	4	5
<i>Ценностно-креативный тип</i>				
1. Самоактуализация через волевое утверждение личностных ценностей	35	1. Ответственное самоопределение в значимом	32	Персонализация
2. Интеграция личности в коллективе	23	2. Сопричастность в отношениях с партнерами в познании	32	
3. Утверждение личностной позиции студентов на занятии	20	3. Эмоциональный комфорт	18	

По отношению к каждому типу была выработана схема педагогической работы, применяемая на соответствующих этапах педагогического диалога, учитывающая характер личностных барьеров в совершении поступка. Примером эффективной педагогической работы в формирующем эксперименте могут послужить семинарские занятия по темам: "Функционирование ценностных систем в образовании", "Школа будущего", "Педагогический анализ жизненного мира человека", на которых в ходе реализации технологии педагогического диалога, включавшего диалог с собой, с автором воспитательной системы, микродиалог в группе, межгрупповой диалог и т.д., студент в конечном счете вырабатывал собственную позицию, которую готов был ответственно защищать как личное достояние. Преодолевая субъективный барьер (несоотнесенность проблемного знания с собой, установка на спор ради спора, безответственная "проба всего", подавление собеседника в диалоге), студенты на материале предмета раскрывали для себя возможность совершать поступки в учебной жизни. Об этом убедительно свидетельствовали факты обсуждения результатов занятия во внеучебное время, осознанный переход в другую микрогруппу, защищающую иную позицию, возвращение к точке зрения, прозвучавшей на прошлых занятиях, заимствование сильных сторон аргументации собеседника и т.д.

Показателем успешности опытно-экспериментальной работы по формированию ценностных отношений явился статистически значимый рост доли студентов, реализующих ценностные стратегии более высокого уровня, связанные с выбором продуктивного способа взаимодействия личности и социально-педагогической среды, характеризующиеся глубоким проживанием познавательной ситуации, завершенностью поведенческих актов, достижением результатов, имеющих личностную значимость (рисунок).



Сопоставление результатов констатирующего и формирующего экспериментов

В заключении представлены основные результаты исследования:

1. На основе изучения философских, философско-педагогических, педагогических источников выработана методологическая основа исследования ценностного аспекта становления личности, показана эвристическая функция аксиологического конструирования в определении ценностно-целевых оснований педагогики, предложена структура ценностного аспекта образовательной деятельности, выстроена логика повышения ценностного статуса образования, развернутая в триаде "ценностное отношение – образовательные ценности – ценность образования". В процессе сопоставления двух парадигм педагогики представлена конкретизация ценностного аспекта образовательной деятельности.

2. Изучены особенности и выведены закономерности ценностно-ориентационной деятельности, в числе которых особенно важны системообразующая роль абсолютного, обуславливающая присутствие высшей формы уже на первых этапах становления; связь ценностей с антропологической перспективой; сущностная связь универсализации и амплификации в ценностном развитии; эвристическая функция предела, определяющая важность создания избыточных по отношению к субъекту перспектив для его развития; единство перспективной и ретроспективной линий в строительстве новых отношений. Разработано технологическое обеспечение деятельности по формированию ценностных отношений в педагогическом диалоге.

3. На основе изучения видовых особенностей ценностных систем различных типов и многоуровневого анализа поступка выстроена система педагогической работы со студентами в процессе педагогического диалога, в ходе реализации которой экспериментально подтверждена эффективность педагогического диалога в качестве средства развития ценностных отношений студентов и выработки новых стратегий поступков с достижением более высоких уровней интеграции субъекта учения и социально-педагогической среды.

Таким образом, в результате проведенного в работе категориально-сущностного анализа находит подтверждение гипотеза исследования, последовательно развиваемая через центральный момент педагогической аксиологии – "продуктивное взаимодействие", раскрываемого в методологических, системно-деятельностных, парадигмальных, технологических аспектах.

***Основные положения и результаты диссертационного исследования
отражены в следующих публикациях автора:***

1. Личностный смысл как категория взаимосвязи цели и средства в учебной деятельности // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: Тез. докл. 3-й науч.-практ. конф. мол. ученых и специалистов Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 20–21 марта 1997 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997.- С.47–48.

2. Содержание методов активного обучения при подготовке студентов индустриально-педагогических техникумов // Актуальные вопросы развития образования, техники и общества: Межвуз. сб. аспирант. и студ. работ.– Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – Вып. 7.– С. 116–118.

3. Диалог педагогических культур в содержании и процессе преподавания курса "Философия и история образования" // Международное университетское сотрудничество в области образования, науки и культуры в Уральском регионе: Тез. докл. конф. 21–24 апр. 1997 г.: В 2 ч. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997.– Ч.2.– С.83–85 (в соавт.).

4. Основные подходы к формированию личностного знания у студентов // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез. докл. Рос. науч.-практ. конф. по инновац. в проф. и проф.-пед. образ. 24–28 ноября 1997 г.: В 2 ч. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – Ч. 2. – С.57–58.

5. Концептуальная модель трехуровневой структуры общепедагогической подготовки педагога профессионального образования // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез. докл. Рос. науч.-практ. конф. по инновациям в проф. и проф.-пед. образовании, 24–28 ноября 1997г.: В 2 ч. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – Ч.1. – С. 108–110 (в соавт.)

6. Развитие идей свободного воспитания в педагогике Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстого // Введение в курс "Философия и история образования": Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – С.219–235 (в соавт.).

7. Критерии качества результата интегративно-педагогической деятельности // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: Тез. докл. 4-й науч.-практ. конф. мол. ученых и специалистов Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 26–27 марта 1998 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – С.36–37 (в соавт.).

8. Ценностные основы педагогической деятельности // Воспитание духовности: ценности и традиции: Докл. и тез. 2-й Всерос. конф. 15 апр. 1999г., – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – С. 429–434.

9. Эвристические предпосылки конструирования ценностного аспекта педагогической деятельности // Образование в Уральском регионе в XXI веке: Научные основы развития: Тез. докл. науч.-практ. конф. 4–7 апреля 2000 г. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – С.101–103.

10. Педагогическая парадигматика: философско-педагогический анализ // Образование и наука. – 2000. – №1. – С. 27–45 (в соавт.).